

**RELATOS DE IDENTIDADES BI/MULTI/TRANS/LINGUAJANTES: UMA
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA**

Regina Celia HALU (Doutora – UFPR)

Ricardo PEIXOTO (Graduando – UFPR)

Maria Fernanda Lemes do NASCIMENTO (Graduanda – UFPR)

Resumo: Realizada pela professora e por dois alunos de uma disciplina de Linguística Aplicada, no curso de Letras Inglês da UFPR, a experiência pedagógica apresentada enfoca as reflexões sobre suas relações com as línguas que haviam aprendido, explorando os conceitos de conhecimento, realidade e língua, estranhando e familiarizando-se com diversos termos relativos aos diferentes status, usos e funções das línguas. Apoiada em uma proposta de Canagarajah (2014) e nas reflexões de Garcia e Wey (2014), a experiência utilizou narrativas de letramento para permitir a reflexão sobre suas experiências com diferentes línguas e suas possíveis tensões linguístico-identitárias. As narrativas foram objeto de análise, nela considerando as consequências que podiam advir da tentativa de assumir identidades multilíngues ou translíngues nas comunidades das quais eram participantes. Ao final, foram levantadas as consequências pessoais e pedagógicas tanto para a professora quanto para os alunos. O processo todo envolveu a escrita colaborativa de um artigo abordando os relatos, os conceitos teóricos e os questionamentos linguístico-identitários.

Palavras-chave: multilinguismo, translanguismo, identidade, narrativas

Introdução

Desde a década de 1990, pesquisadores investigando as realidades multilíngues em diversos lugares do mundo vêm fazendo críticas à base teórica linguística em que se fundamentam tradicionalmente as abordagens pedagógicas para o ensino de línguas e para a formação de profissionais da área de línguas (LEUNG; HARRIS; RAMPTON, 1997; COOK, 1999). Tem-se enfrentado o desafio de encontrar caminhos de ensino e aprendizagem e de formação de profissionais na área de línguas que considerem as paisagens multilíngues que se tornaram hoje mais visíveis. Ao mesmo tempo, e para tornar isso possível, a virada multilíngue (MAY, 2013) impulsionou a busca por conceitos e teorizações que passassem a considerar o multilíngue de forma independente da baliza do falante ideal, monolíngue e nativo.

Nesse sentido, os estudos de aquisição de segunda língua têm procurado examinar

criticamente seus pressupostos básicos. Conceitos como monolinguismo e falante nativo estão entre os mais questionados. Ortega (2013), examina justamente o que é chamado de “monolingual bias” dentro das críticas trazidas pela virada multilíngue (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). A autora explica que “a predisposição resulta de assumir que o monolinguismo é o padrão para a comunicação humana e por valorizar a natividade como forma superior de competência linguística e a mais legítima relação entre a língua e seus usuários” (ORTEGA, 2013 p. 32)¹.

Nessa visão teórica, encontra-se o conceito de falante nativo como aquele que é exposto à língua pelo nascimento e, portanto, necessariamente monolíngue. Supõe-se que a aquisição dessa língua ocorra de forma pura, sem a interferência de outras línguas que possam vir a ser aprendidas mais tarde (sendo que esses processos tardios seriam, esses sim, marcados pelas interferências da primeira língua). Constrói-se um ideário de purismo linguístico que leva à afirmação de que o monolíngue possuiria uma competência linguística superior. Por outro lado, dicotomicamente, o não nativo seria aquele cuja exposição à língua se dá tardiamente na vida, apresentando traços de outras línguas e possuindo, então, uma competência linguística inferior. Partindo dessa problemática a autora aponta, como consequência, um processo de apagamento. Haveria, portanto, a asserção de que aprender a funcionar em apenas uma língua é entendido como o padrão para a capacidade humana. Desse modo, o monolinguismo é entendido como superior ao bi/multilinguismo o que leva à invisibilização da realidade multilíngue. Por conseguinte, a competência multilíngue é pesquisada como monolíngue, entendendo a competência monolíngue como padrão na aquisição de línguas. Ainda no que se refere a esse processo de apagamento, há a reafirmação dos direitos de nascença sobre a língua, rebaixando quaisquer formas de aprendizagem de língua tardiamente. Assim, em consonância com Ortega (2013), estamos convencidos de que

A predisposição ao monolinguismo no fim das contas cega e distancia as comunidades da linguística cognitiva em Aquisição de Segunda Língua do fato que **entender como o bi/multilinguismo acontece tarde na vida deve**

1 Todas as traduções deste texto são nossas.

ser o objetivo de investigação em Aquisição de Segunda Língua. Uma reorientação epistêmica é, assim, necessária. (p. 37, grifo nosso)

Nosso contexto e proposta metodológica-pedagógica

Esses questionamentos e desafios também reverberam no espaço da graduação em Letras, na Universidade Federal do Paraná, onde nos encontramos. O programa da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, oferecida no 2º. semestre de 2018, contemplou, justamente, as “mudanças recentes nos estudos de Linguística Aplicada e seus possíveis impactos nas propostas de ensino e aprendizagem de línguas (a virada social, a virada multilíngue e o questionamento das pesquisas feitas com base no monolinguismo)”².

Após algumas leituras e discussões iniciais, a ideia para realizar, nesta disciplina, uma experiência formativa que procurasse atender à reorientação epistêmica solicitada por Ortega (2013) veio por meio das propostas pedagógicas relatadas por Canagarajah (2014). Elas serviram de inspiração para o desenho metodológico-pedagógico, que explicamos a seguir.

Canagarajah (2014), no intuito de desenvolver conscientização linguística, sensibilidade retórica e estratégias de negociações na língua, trabalha com letramento e escrita na educação superior de uma maneira ecológica, o que significa, para ele, assumir uma atitude menos intervencionista e diretiva, e permitir que os alunos aproveitem as possibilidades que se apresentem no contexto de aprendizagem construído para o desenvolvimento de seu conhecimento procedural. Nesse sentido, o autor propõe uma narrativa de letramento (“*literacy narrative*”) a seus alunos de modo que eles reflitam sobre suas experiências com as línguas e, por conseguinte, considerem como podem resolver tensões linguísticas e identitárias. O que Canagarajah apreende dessas atividades é que, conforme há o engajamento com a proposta, os alunos buscam identidades mais híbridas e procuram demonstrá-la no ensaio proposto.

Assim, como parte da disciplina, foi levantada uma reflexão sobre as relações com as

2 UFPR, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Ficha 2, Plano de Ensino, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, código HE893, 2019/2.

línguas que havíamos aprendido até então. Estávamos discutindo sobre as relações entre os conceitos de conhecimento, realidade e língua, bem como sobre a miríade de termos usados em nossa área para tratarmos dos diferentes status, usos e funções das línguas – estrangeiras, pátrias, mães (sim, no plural), adicionais, francas, primeiras, segundas, terceiras, oficiais, entre outras, usando como base parte da produção de Clarissa Jordão sobre tais assuntos (JORDÃO, 2007a, 2007b, 2014).

Já no início das discussões houve oportunidade para relatar nossas experiências de aprendizagem e uso de línguas e para que nos questionássemos sobre a importância ou o status que nós mesmos dávamos às línguas nas quais vínhamos vivendo. A inspiração veio das práticas experimentadas por Canagarajah (2014), mas não foi dada nenhuma orientação específica sobre uso de língua ou como relatar. A partir desse momento de reflexão, surgiu a ideia de escrever um texto a partir do aprofundamento sobre esses relatos. Para isso, à base teórica foi adicionada a reflexão sobre um conjunto de conceitos de língua: meio de expressão de ideias, sistema de signos, código comunicativo, discurso, espaço de interação social e, ainda, o tratamento dado pelos estudos pós-coloniais (CORDEIRO, 1995; ASHCROFT, 2001; MAGNANTI, 2001; FORLIN, 2004; FARACO, 2005; GRANJEIRO, 2006; RIBEIRO, 2007)³.

Finalmente, voltamos aos relatos de aprendizagem e uso de línguas, procurando ver se havia algum entrelaçamento entre as concepções de língua sobre as quais discutimos e nossas experiências como seres na linguagem (MATURANA, 2001).

Neste texto, nós – Maria Fernanda e Ricardo, participantes da disciplina, e Regina, ministrante da disciplina – apresentamos reflexões feitas sobre nossos relatos (APÊNDICES 1, 2 e 3) e, a partir disso, discutimos sobre as consequências que podem advir da tentativa de nos enxergarmos como translíngues (GARCÍA; WEI, 2014).

3 Não é o objetivo deste texto explicar sobre tais conceitos, mas essas são as referências dos textos utilizados como estímulos para a discussão em aula.

Maria Fernanda: as línguas entre livros, seriados e clipes

Das concepções que vimos, a que mais me permitiu compreender minhas experiências de aprendizagem foi a concepção de língua enquanto práticas discursivas. Segundo Foucault, discursos são “séries de acontecimentos que operam no interior do mecanismo geral do poder” (FOUCAULT, 2010, p. 254) e estão sujeitos a práticas sociais, ao mesmo tempo que as sujeitam. Constroem sentido e são construídos por eles.

Percebi que minha aprendizagem se deu em meio a diferentes contextos ou comunidades. Vou tratar de três exemplos. Dentro de um contexto familiar, cresci em um ambiente letrado e aprendi desde pequena a apreciar os livros e culturas diferentes. Graças a esse ambiente, um tive contato com outras línguas muito cedo.

Meu primeiro contato com línguas estrangeiras foi através de um tio, que na época ainda estava cursando Física na UFPR. Ele é fluente em inglês e em ucraniano e sempre me incentivou a aprender uma língua estrangeira. Por sua causa tive contato com músicas, seriados e filmes em outras línguas. Já envolvida em games online, ou seja, em comunidades virtuais, me aproximei mais de um dos jogadores, e, através do meu contato com ele, aprimorei muito a minha oralidade, aprendendo a usar uma linguagem informal.

Foi interessante ver o impacto que essa prática de comunicação com esse amigo dos games teve no inglês que aprendi. Fiz um teste criado pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) chamado “*Which English*”, que examina o conhecimento das pessoas sobre a gramática inglesa. Esse experimento mostra como esse aprendizado é afetado por variáveis demográficas como onde você mora, sua idade e a idade em que começou a aprender inglês. Nesse teste, descobri que o meu inglês poderia se aproximar de três variantes (no teste identificadas como “US Black Vernacular/Ebonics, Singaporean, New Zealandish”).

Um último exemplo é o meu contato inicial com a língua coreana. Em 2007, com o advento da internet e da MTV, vi o clipe da música “Don't Don”, do grupo pop coreano Super Junior. Na época achei a música estranha, sem o menor sentido. Algum tempo depois, resolvi pesquisar a respeito e, desde então, gosto muito da cultura e da língua coreana. Mas, apenas em 2012 realmente comecei a estudar a língua coreana e estou aprendendo até hoje.

Devido às diferentes línguas que sei, e que estou aprendendo, tenho a sensação de que tudo é uma grande bagunça em minha cabeça – o que me irrita bastante. Uma coisa que acontece muito comigo é o *code-meshing* (CANAGARAJAH, 2011; YOUNG et al., 2014). Para muitas pessoas, ele ainda pode ser tratado como *code mixing*, um termo que se encaixa na visão de aquisição baseada no monolinguismo, com uma conotação de defeito ou insuficiência na língua adicional. Isso não se mantém na visão crítica de aquisição sob o viés multi e translíngue. Esse fenômeno é descrito como próprio de quem é multilíngue e desenvolve uma conscientização linguística que permite fluir entre línguas (CANAGARAJAH, 2013, p. 10-11).

No livro *Bilingual: Life and Reality*, o especialista em bilinguismo François Grosjean (2012) explica que a troca de léxicos está relacionada com o fato de que aspectos da vida, como trabalho, família, escola e lazer de pessoas bilíngues pedem palavras em mais de uma língua. Grosjean se refere a isso como “princípio complementar”. “As pessoas ‘naturalmente’ migram de uma língua para a outra se elas tiverem uma expressão ou palavra mais exata ou enfática para comunicar o que se quer dizer” (LIMA, 2017).

Pouco se fala do percurso emocional que também ocorre no aprendizado de língua estrangeira. Em nenhum dos textos sobre concepção de língua que discutimos, o processo emocional é levado em conta. O trajeto de aprendizagem inclui momentos de grande choque ou significado emotivo que também podem ser considerados críticos, conectando-se com reflexões racionais que fazemos. O que você adiciona de significado emotivo ou afetivo fica na sombra, ou, como Barcelos (2015) recupera de Swain (2013, p. 205)⁵, “as emoções são o elefante na sala: pouco estudadas e entendidas e ‘vistas como inferior ao pensamento racional’”. Tentar pensar sobre aprendizagem ignorando as emoções e os afetos é construir teorizações frágeis, pois as emoções nos constituem como seres vivos.

De certa forma, um precursor no tratamento do papel das emoções na aprendizagem, o linguista estadunidense Stephen Krashen (1985) utiliza a hipótese do “filtro afetivo”, que explica a existência de inúmeras variáveis afetivas, como motivação, autoconfiança e ansiedade, que podem ajudar ou atrapalhar no processo de aprendizagem de uma segunda

língua.

Cada um vivencia uma aula, por exemplo, em função de seu humor e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que interessa, faz sentido para ele/a, se relaciona com outros saberes ou com realidades que lhe são familiares ou que consegue imaginar (PERRENOUD, 2000, p. 24).

Ricardo: I think, talvez, this was the way I ended up having such linguistic repertoire

A partir da proposta apresentada pela Regina, um primeiro percalço que me surgiu na escritura do relato foi o de me ver como multilíngue e o fato de esse termo ainda não ser tão claro para mim. Desse modo, começo o relato salientando essa questão, cito: “O que é ser multilíngue? Conhecer outras línguas? Falar uma L2 ou L3? Não estou convencido de que isso se me aplique, mas convencionando uma positiva, começo um relato sobre minha aprendizagem de línguas”. Assim, construo meu relato a partir de memórias sobre minha aprendizagem de línguas, começo com o português e as poucas memórias que tenho desde a infância, parto na sequência para o espanhol e por último o inglês, seguindo a ordem cronológica das línguas que aprendi.

Um ponto em comum entre meu relato e as concepções de língua abordadas na disciplina com as quais me relacionei – sistema de signos e heteroglossia – é que ambas se referem às línguas como fechadas em si. Mesmo que a heteroglossia bakhtiniana aponte para uma concepção menos isolada, compreendendo a formação das línguas como práticas sociais, compostas por diferentes vozes, fazendo com que as línguas continuem em mudança, como fenômenos vivos, ainda assim o pressuposto de que se pode separar uma língua da outra continua presente. Desse modo, a heteroglossia tem servido para explicar os fenômenos que acontecem dentro de cada uma das línguas⁴. Talvez essa tenha sido a influência determinante

4 Embora alguns conceitos chave por ele apresentado venham sendo, mais recentemente, usados para tratar, como ele mesmo propôs, de questões discursivas que se aproximam das discussões envolvendo práticas translíngues. Como exemplo, há a tese de Joana de São Pedro (2016), que contou com a visão dialógica de Bakhtin/Voloshinov, junto com a noção de prática translíngue de Canagarajah (2013) e nas implicações

para escrever separando as línguas. No que se refere às concepções de língua que citei, ao me deparar primeiramente com a língua enquanto sistema de signos na graduação achei interessante e produtiva (muito por apenas conhecer o viés estruturalista), principalmente para falar sobre a língua, por isso acabei levando essa perspectiva para as aulas de inglês que ministrava. Foi uma experiência interessante, pois eu lecionava em uma escola de idiomas que seguia estritamente o livro, assim eu conseguia mesclar os conteúdos que eu deveria apresentar aos alunos através do livro didático com explanações a respeito da língua, abordando-a como sistema de signos.

Depois disso, já fora do ambiente de sala de aula, quando me deparei com a abordagem bakhtiniana fiquei um pouco desconcertado. Não pelo fato de não conseguir apreender do que se tratava, mas por um processo mental que faço para organizar as ideias: geralmente procuro visualizá-las mentalmente, tentando entender seu movimento. Em princípio a ideia da língua construída por muitas vozes me pareceu um pouco esquizofrênica até compreender como essa concepção efetivamente funciona, pois ela embaralha a concepção estruturalista de língua. Essa abordagem me parece, hoje em dia inclusive, muito mais interessante do que língua como sistema de signos. Assim, a heteroglossia me serviu como alçamento para compreender a língua como prática translíngua (CANAGARAJAH, 2013).

Talvez pelas questões levantadas anteriormente é que meu relato sobre minha experiência multilíngue tenha sido produzido nas três línguas que conheço. Ao relatar minhas memórias de aprendizagem de língua portuguesa a narrativa se dá em língua portuguesa, depois, quando o relato aborda o processo de aprendizagem de língua espanhola o relato é escrito em espanhol e, seguindo esse movimento, por último o inglês, numa ordem cronológica. É interessante ressaltar que se eu à época da escritura do relato não me sentia confortável com o termo multilíngue e no momento presente, que escrevo sobre o relato, essa dúvida ainda não está de todo sanada. Quero dizer, mesmo o relato tendo abordado cada língua separadamente, atrelando a experiência da aprendizagem à língua sobre a qual falava

pedagógicas discutidas por Garcia e Wey (2014).

não é assim que elas se comportam em minha prática linguística cotidiana. Na verdade, muito diferente disso, pois elas se atravessam quase que a todo momento. Claro que ajo mais em língua portuguesa dado meu contexto socio-histórico-cultural, mas é muito recorrente um *meshing* entre elas nas minhas práticas cotidianas. Exemplificando essa questão: em um contexto de sala de aula, enquanto discente, pouco me preocupa em que língua estou tomando meu apontamentos, desde que seja mais rápido para não perder a linha de raciocínio do professor, muitas vezes há mistura de línguas quando uma palavra é menos extensa que em uma ou outra língua.

Outro aspecto interessante é a dimensão afetiva que percebo em relação às línguas. De fato, tenho uma ligação bastante afetiva com o espanhol, talvez por ter sentido que redescobria um mundo antes tomado por conhecido, ou talvez por ter aulas bastante interessantes. Adiciono ainda que em momentos de grande ansiedade (o que é mais recorrente do que gostaria) pensar e escrever em língua inglesa me ajuda a passar por momentos de crise. Não quero dizer que saiam grandes obras desses momentos, mas esse exercício no acontecimento da ansiedade ajuda a me restabelecer. Além disso, como sou um leitor compulsivo – não necessariamente em uma língua só –, ao refletir sobre as leituras, a menudo as línguas se mesclam e acabo fazendo uma grande ‘salada’.

Trago todas essas experiências como exemplo para enfatizar que entendo as línguas como fluidas, móveis, dinâmicas e interativas. De modo que em minhas práticas linguísticas percebo que me aproximo mais de uma concepção translíngue, pois

A prática translíngue nos habilita a ver as práticas que subjaz todas as formas de glossodiversidade [...] ela fornece uma explicação mais satisfatória, no meu ponto de vista, sobre o como tensões pessoais, culturais e ideológicas complexas são resolvidas no contato intercomunidades. (CANAGARAJAH, 2013, p. 57-58)

Canagarajah entende que prática translíngue não pressupõe línguas separadas e sistematizadas, nesse sentido elas podem ser livremente *meshed* nas práticas linguísticas. De acordo com Singh (2015, p. 105), “Ele [Canagarajah] argumenta que todos os falantes, sejam

monolíngues ou multilíngues, *codemesh* e são, assim, *translíngues* em algum grau”.

Regina: essa língua dita “estrangeira” que me constitui

Os textos que trouxe para a discussão dos diversos conceitos de língua nesta disciplina foram alguns daqueles a que recorri quando fazia minha pesquisa de doutorado (HALU, 2010). Acredito que, com isso e mais os vários anos de formação continuada como professora e pesquisadora em Linguística Aplicada, levei certa vantagem na atividade proposta e na qual também me envolvi, relatando meu aprendizado de línguas para então procurar ver de que forma ele se entrelaçava com os conceitos discutidos. De fato, ao reler meu texto, vi que só faltava inserir as referências de leituras que serviram de base para a apresentação de meu percurso como aprendiz de línguas.

Lembrei desde os anos iniciais da educação básica, com o ensino centrado na gramática na língua portuguesa, muito preso à normatividade, e com o uso da abordagem audiolingual para o inglês até a licenciatura na universidade, com Lyons e sua *Introdução à Linguística Teórica*. Na graduação, a visão estruturalista de língua dominava. Minha experiência de estudos na área biológica fazia surgir a imagem de língua como um material retirado do freezer para ser fatiado finamente em um micrótomo, colocado sobre uma lâmina e levada para análise microscópica – a visão sincrônica de um sistema em observação supostamente neutra.

No meio do relato há um hiato de 25 anos, longo processo de aprendizagem de línguas em meio a variadas práticas discursivas que não tem como ser resumido. Esse hiato inclui o período de 10 anos entre o fim do mestrado e o início do doutorado, e as pesquisas que desenvolvi espelham a guinada social que ocorreu na Linguística Aplicada e na área de aquisição de línguas. A dissertação se concentrou em estratégias de aprendizagem e se embasou em estudos de aquisição de segunda língua com forte viés da psicologia cognitiva e uma atração pela metáfora do cérebro como um computador com seus programas de processamento (HALU, 1997). A tese procurou relatar um caminho colaborativo de pesquisa, ensino e aprendizagem de inglês, baseado em estudos do Letramento Crítico e ressaltando a

contingencialidade da proposta pedagógica construída (HALU, 2010).

No que foi possível relatar, chama minha atenção o tempo que precisei esperar para compreender e dar alguns nomes para o que eu vivia em meio às línguas, linguagens e discursos. Momentos que posso chamar de críticos, como aquele na infância em que usei com minha amiga nosso inglês inventado como forma de se sobrepôr socialmente, passando pelo meu uso das ditas línguas estrangeiras para tratar resguardadamente de minhas questões mais pessoais, até a sensação de mal estar de minha terapeuta com a intromissão do meu inglês na minha fala, todos eles hoje são percebidos por mim como interconectados, todos exigindo um olhar para questões como relações de poder construídas nas práticas discursivas e o papel constitutivo das práticas de linguagem na minha formação identitária. Acredito que quando me engajo na atividade de conceitualizar e nomear, estou exercendo um tipo de agência que ao mesmo tempo reverbera nos contextos sociais em que vivo e em mim mesma.

Quanto ao ato de nomear, percebo, até mesmo aqui ao interpretar meu relato, que encontro dificuldades em referir a mim mesma como linguajante, multilíngue, translíngue ou mesmo aprendiz. A palavra mais naturalizada é “aluna”. Tenho uma preferência pelo termo “linguajante”, do qual me aproximei por meio das leituras de Maturana (1997, 2001). Quanto ao conceito de língua, reconheço que é possível realizar escolhas diferentes dependendo do objetivo, do momento, do contexto, mas, pessoalmente, continuo achando difícil considerar estrangeiras as línguas que vêm me constituindo.

Avaliação da experiência

Ao final da disciplina e após a construção do texto acima, procuramos avaliar as consequências resultantes da reflexão e da redação conjunta em torno de nossa possível translingularidade.

Para cada um de nós, o envolvimento nessas atividades foram uma maneira de atribuir sentido a nossa própria história, de ressignificá-las. Há muito que ficou para além dos relatos e das reflexões expostas em sala de aula e neste texto, tal como o retorno e a reavaliação de situações de vida que levaram a um (des)caminho mais próximo da leitura, do estudo e do

aprendizado de línguas.

Pedagogicamente, para mim, Regina, como professora, pude realizar um desejo de desenvolver um projeto de escrita colaborativa com meus alunos e isso como parte da construção flexível da própria disciplina. Com alguns colegas dentro da universidade já havia trabalhado dessa forma. Não se trata de uma divisão de tópicos ou trechos, mas, de fato, da redação conjunta, o que toma mais tempo, disponibilidade e energia. Não sei qual pode ser o impacto desse tipo de experiência na formação de meus coautores como docentes e pesquisadores, mas é um aprendizado que deve ter desdobramento ao longo da vida.

Para nós, Ricardo e Maria Fernanda, como participantes da disciplina, tivemos a oportunidade de escrever sobre momentos críticos de nossas trajetórias de aprendizagem de línguas. Além disso, nos nossos encontros foi possível entrar em contato com as discussões teóricas de forma mais leve e fluída, tendo insights novos quanto aos estudos da área de línguas (como o papel das emoções na aprendizagem e ensino de línguas e o contato com pesquisas de política linguística). Os relatos permitiram que conectássemos conceitos teóricos (como o de língua) com a forma como eles impactam em nossas vidas e ao redor dessa atividade pudemos aproveitar nossa carga de conhecimento na construção de um diálogo aberto em sala de aula.

Considerações finais

Apesar de nossas avaliações positivas, há questionamentos sobre o contexto no qual foi possível realizar esse caminho de aprendizagem. A disciplina é optativa dentro do currículo vigente e por isso permite maior flexibilidade nas escolhas pedagógicas. É uma das brechas possíveis dentro de um curso de Letras relativamente tradicional. É também um espaço de privilégios: turmas pequenas com alunos que escolheram a disciplina, professores engajados nas discussões da linguística aplicada e na formação de professores de línguas, espaço adequado para a junção de ensino e pesquisa. São apenas algumas poucas pessoas envolvidas e que trazem uma bagagem diversificada de línguas e conhecimentos. Não sabemos dizer o quanto e como o que fazemos dentro dessa disciplina impacta de fato positivamente na

formação dos profissionais em formação no nosso curso.

A realização desta incursão pedagógica específica dependeu da disponibilidade e vontade dos estudantes e da professora de apostar na produção de um texto conjunto. Dessa forma, ao menos, conseguimos compartilhar nosso trabalho com nossos colegas e sair do espaço restrito de nossa sala de aula, mostrando uma maneira de questionar nossas histórias de aprendizagem de línguas e refletir sobre nossas construções identitárias reconhecendo os contextos multilíngues em que vivemos.

Referências

ASHCROFT, Bill. *Post-Colonial Transformation*. London: Routledge Press, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, p. 306-309, 2015.

CANAGARAJAH, Suresh. Code-meshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, v. 95, n. 3, p. 401-417, 2011.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL Journal*, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

COOK, Vivian. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CORDEIRO, Edmundo. Foucault e a existência do discurso. *Cadernos do Noroeste*, Universidade do Minho, Braga, v. 8, n. 1, p. 179-186, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. *Caleidoscópio*, v. 3, n. 3, p. 214-221, 2005.

FORLIN, Enéias. A concepção cartesiana de linguagem. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Campinas, Série 3, v. 14, n. 1, p. 49-58, jan.-jun. 2004.

FOUCAULT, Michel. Diálogos sobre o Poder. *Estratégia, Poder-Saber – Ditos & Escritos*

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. The Translanguaging Turn and Its Impact. In: GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 19-44.

GRANJEIRO, Claudia Rejanne Ribeiro. Michel Pêcheux e Michel Foucault: diálogos transversos sobre formação discursiva. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 133-141, jul.-dez. 2006.

GROSJEAN, F. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

HALU, Regina Celia. *The definition of learning strategies in target language studies*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 1997.

HALU, Regina Celia. *Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)*. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As Lentes do Discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 46, v. 1, p. 19-29, jan.-jun. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n1/a03v46n1.pdf>>.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop* (FFLCH/USP), v. 12, p. 21-46, 2007b. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual_CROP_Jordao.pdf>.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4. ed. New York, Longman, 1985.

LEUNG, C.; HARRIS, R.; RAMPTON, B. The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 543-560, 1997.

LIMA, Juliana Domingos de. *Por que pessoas bilíngues misturam as línguas que falam*, 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/02/Por-que-pessoas-bil%C3%ADngues-misturam-as-l%C3%ADnguas-que-falam>> Acesso em: 27 nov. 2018.

LYONS, J. *Introduction to Theoretical Linguistics*. London: Cambridge University Press,

1968.

MAGNANTI, Celestina. O que se faz com a linguagem verbal? *Linguagem em (Dis)curso*, v. 1, n. 1, jul/dez. 2001, n.p.

MAKONI, Sinfrey; PENNYCOOK, Alastair (Eds.). *Disinventing and Reconstructing Languages*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2007.

MATURANA, Humberto R. A ontologia da realidade. Organização e tradução de Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto R. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MAY, Stephen. *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, 2013.

ORTEGA, Lourdes. Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA. In: MAY, Stephen. *The Multilingual Turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, 2013. p. 32-53.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIBEIRO, Luis Filipe. O conceito de linguagem em Bakhtin. *Revista Brasil de Literatura*, Rio de Janeiro, v. único, s/n, 2007.

SÃO PEDRO, Joana de. *Língua Inglesa, Transculturalidade e Transdisciplinaridade no Ensino Fundamental I: percursos e representações docentes*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

SINGH, Jaspal Naveel. Book Review: Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations. *Journal of Sociolinguistics*, v. 19, n. 1, p. 105-110, 2015.

SWAIN, Merrill. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. In: *Language Teaching*, v. 46, n. 2, p. 195-207, 2013.

YOUNG, Vershawn Ashanti et alii. *Other People's English: Code-Meshing, Code-Switching, and African-American Literacy*. New York: Teachers College Press, 2014.

APÊNDICE 1

Relato de Maria Fernanda sobre sua trajetória multilíngue

Eu realmente não sei dizer como eu me tornei multilíngue. Foi um processo tão natural e espontâneo que eu nem reparei que estava acontecendo. Eu cresci em um ambiente letrado e aprendi desde pequena a apreciar os livros e culturas diferentes. Graças a esse ambiente, um tive contato com outras línguas muito cedo. Meu padrinho tinha um escritório cheio de livros de diferentes assuntos, desde literatura brasileira, até livros técnicos sobre teologia e diferentes religiões. Na casa dele, tive meu primeiro contato com um computador, mas, como a internet naquela época era muito cara, eu o usava apenas para copiar meus livros favoritos e digitar alguns textos que minha mãe me pedia. Meu primeiro contato com línguas estrangeiras foi através meu tio, que na época ainda estava cursando Física na UFPR. Ele é fluente em inglês e em ucraniano e sempre me incentivou a aprender uma língua estrangeira. Graças a ele, tive contato com músicas, seriados e filmes em outras línguas. Quando meu tio comprou o nosso primeiro computador, eu criei o hábito de copiar os livros que eu gostava e, às vezes, até o ajudava a fazer alguns de seus trabalhos da faculdade, fosse digitando ou ditando seus textos. Descobri também o universo das fanfics, histórias ficcionais que podem ser baseadas em diversos personagens e enredos que pertencem aos produtos midiáticos, como filmes, séries, HQ's, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades etc. Os fãs desses produtos se apropriam da história ou dos seus personagens para criarem narrativas paralelas ao original, utilizando características do enredo ou dos personagens desta produção cinematográfica, alterando e criando algumas situações diferenciadas. Em 2006, conheci o K-pop - música pop coreana - graças a MTV. Na época achei o clipe estranho, sem o menor sentido. Algum tempo depois, resolvi pesquisar a respeito e, desde então, gosto muito da cultura e da língua coreana. Mas, apenas em 2014 eu realmente comecei a aprender a língua coreana e estou aprendendo até hoje.

APÊNDICE 2

Relato de Regina sobre sua trajetória multilíngue

Meu primeiro contato consciente com o que falar inglês podia significar aconteceu quando eu estava na 2ª série do 1º Grau e tinha uma amiga que já falava um pouco de inglês. Havia um grupo de meninas que me importunavam bastante e numa dessas situações de bullying, eu fui chateada me esconder no banheiro da escola. Clarinha me seguiu e quis me ajudar. Acabou que ela teve a ideia de esnobarmos aquele grupo saindo dali falando inglês uma com a outra. Eu disse que não sabia falar inglês, mas ela explicou que não tinha problema, era só inventar uma língua com uns sons que eu achasse que era do inglês e pronto – iríamos conversar bastante. Deu certo. Foi assim que comecei a experimentar o poder que trazido pelo fato de falar uma outra língua e, mais especificamente, a língua inglesa, mesmo que fake.

Lá na década de 70, tive a sorte de estudar numa escola pública com direito a um projetor de slides, um gravador e um livro didático de inglês. Morria de ansiedade nas aulas, com medo de errar, mas adorava o livro que dava recompensas se eu acertasse os drills: Correct! Go to page 60. Eu curtia aquele vai e vem no livro brincando de substituir uma palavra aqui, outra ali. Método audiovisual com base behaviorista. Não fiquei apaixonada pela língua, mas foi um bom começo.

Apaixonada fiquei pela língua portuguesa, de certa forma. Com tendência analítica, gostava dos exercícios de análise sintática. Com tendência depressiva já naquela época, decorava alguns poemas: é sempre nos meus pulos o limite... (O enterrado vivo), quando a Indesejada das gentes chegar... (Consoada). Fiz a atividade de escrever diário e descobri que podia filosofar um pouco ali, já traindo minha falha idealista. E descobri que se, para mim, a mistura entre língua e conhecimento era fonte de prazer e alimentava minha curiosidade, para outros, em algumas situações, essa mistura podia assustar ou ser fonte de mal-entendidos. Minha avó não gostou nada, nada de me ouvir falando que a laranja tinha um epicarpo, um mesocarpo e um endocarpo. Mandou que eu calasse a boca e não falasse essas coisas “sujas”, palavrões. Não entendi nada. Talvez se Bakhtin ou Voloshinov estivessem por perto, eu tivesse ouvido seus murmúrios: “não disse? Uma arena de conflitos!”.

Lá pelos meus 14 anos comecei a estudar numa escola de inglês, o Interamericano (como era chamado então): livro texto, turmas pequenas, exercícios de entonação (lembro das linhas subindo e descendo ao longo das frases, ascendente, descendente), pizza e coca-cola na lanchonete. As aulas não tinham de ser fun naquele tempo. Fun era ouvir música. Se conseguisse um dos daqueles livrinhos com letras e cifras para violão então, ficava ótimo. Quando ganhei dos meus pais, eu acho, um curso de inglês no formato de uma coleção de discos de vinil da Editora Abril, aí sim, foi fantástico. Clássicos do pop-rock inglês e estadunidense com letra, tradução e alguns exercícios de vocabulário e gramática. Lembro das letras de várias delas até hoje.

Gostava de aprender inglês. Usava algumas estratégias simples de uso fora de sala de aula, além de ouvir músicas. Fazia to-do lists, se tinha um problema para resolver, procurava pensar em inglês misturando com o português para o que eu não conhecia. Acho que já tinha terminado o curso, sim, terminei, quando entrei para Letras (minha segunda tentativa de curso universitário após três anos estudando Farmácia).

Tempos longínquos, em que não havia internet, mal se encontravam computadores. Já gostando muito de literatura, descobri os poemas ingleses de Fernando Pessoa. Levou um pouco de tempo, mas comprei o livro de capa branca, edição bilíngue, onde fui encontrar um dos eus de Pessoa – contido, mas tocando em temas ligados à sexualidade. Não gostei dos poemas, sérios e longos demais, mas tinha encontrado alguém que usou uma outra língua que não a sua materna para tratar do que lhe exigia uma outra sensibilidade. Já usava o inglês para aqueles momentos tão típicos da adolescência quando se deseja refletir, devanear ou filosofar.

Muitos anos mais tarde, já trabalhando como professora, talvez um pouco antes do doutorado na UFPR, em uma aula em que questionávamos nosso direito de propriedade sobre outras línguas que não a nossa primeira, falei de como outras línguas, começando com o inglês, também me haviam constituído, me feito quem eu era. Algumas pessoas estranharam aquilo, já que para elas as outras línguas que aprenderam continuavam sendo estrangeiras, línguas de outras, não delas. Cada um negocia consigo mesmo e com o mundo ao seu redor o que valem suas palavras, suas línguas e seus discursos.

Às vezes é difícil que outras pessoas compreendam essa experiência com as línguas. Na terapia, que comecei ao entrar como professora na UFPR, preciso controlar a intromissão do inglês na minha fala. Às vezes, paro e fico buscando a palavra ou expressão em português. Minha terapeuta não fala inglês e ficou desconfortável nas minhas primeiras sessões. Fica parecendo que é coisa de quem quer se exibir, mostrar o que sabe, mas não é isso, é só o jeito como a cabeça foi criando essas redes de conexões que não obedecem às circunscrições de um nome, uma ‘tag’, como português, inglês, francês, alemão, espanhol. Isso e mais as situações em fui usando essas línguas todas, um pouco aqui, um pouco ali. Isso e mais os restos quebradiços do polonês de meus avós e das missas cantadas na colônia, que pra mim eram só música. Isso e mais as palavras e expressões soltas nas línguas de outros imigrantes que vieram para esta minha terra subtropical. E mais os portugueses pouco ou muito diferentes do meu.

Mais recentemente entrei em contato com Libras, a língua brasileira de sinais. Primeiro, com minha filha, que conviveu com uma menina surda na instituição em que morava até vir para minha casa. Falou de como as crianças ouvintes lá acabavam usando Libras para conversar em silêncio nas aulas na escola. Tentei fazer um curso na UFPR, mas encontrei muita dificuldade para usar expressões faciais. Hoje continuo aprendendo sobre Libras e as comunidades de surdos por meio de colegas no nosso grupo de pesquisa, uma professora do curso de Libras da Federal e um mestrando da pós-graduação em Letras também na UFPR, que trabalha como intérprete na graduação em Libras.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

Venho também percebendo os limites do que as línguas e toda forma de comunicação podem ter. Conheço um pouco mais sobre dislexia e sobre como o som que entra de uma forma na rede neural acaba caminhando até se misturar com alguma informação, lembrança, imagem sonora e criando hiatos, conflitos, confusões, piadas, suspense, surpresas. Conheço um pouco mais sobre o silêncio e quebras de comunicação, sobre o que não consigo e o que não desejo ouvir e falar, não importando a língua.

APÊNDICE 3

Relato de Ricardo sobre sua trajetória multilíngue

O que é ser multilíngue? Conhecer outras línguas? Falar uma L2 ou L3? Não estou convencido de que isso se me aplique, mas convencendo uma positiva, começo um relato sobre minha aprendizagem de línguas.

Creio que essa trajetória começa pelo que muitos denominam língua materna. Pois foi de pequeno que comecei a me interessar por línguas. Parte disso credito ao fato de eu me ter sido uma criança muito curiosa. De pequeno via minha família lendo um livro estranho quando íamos à igreja de onde tiravam divagações várias, o que me fazia querer saber também. Assim que vi minha irmã mais velha ir à escola, aos meus 3 anos, aporrinhei (talvez seja um verbo coloquial demais) minha mãe para que me colocasse na escola também.

Desse período tenho poucas memórias, por óbvio, mas as que tenho se relacionam muito com a alfabetização. Uma das mais vívidas foi o estranhamento ao ver, em EVA sobre o quadro negro da escola, uma cenoura ao lado do caractere “c”. Nunca fui de muitos amigos, e lembro ser um de meus passatempos mais comuns prestar atenção àqueles símbolos – que acabei percebendo estarem em todo lugar. Cheguei à primeira série do ensino fundamental sabendo ler e escrever palavras e frases simples, e aí creio ter sido um divisor de águas no que se refere à minha vivência com línguas. Sempre na escola pública, não conheci outra realidade que não a do bullying (mas claro que não tinha esse nome na época) então precisei, para passar pela fase escolar, encará-la apenas como um local onde iria aprender coisas e dar menos importância à questão da socialização. Lembro, ainda na primeira série (era essa a nomenclatura nos anos 90) de ter noção de pontuação em uma memória simples de um colega de classe, no recreio, me perguntando se tinham escrito a letra “i” errada num cartaz e eu dizer que na verdade se tratava de um ponto de exclamação. Ainda nessa série visitávamos uma vez por semana a biblioteca da escola, onde podíamos emprestar um livro para ler em casa. Adorava escolher uns livrinhos de histórias que vinham acompanhado por fita k7, eu entendia melhor, embora muitas vezes o áudio lia muito rápido e eu era obrigado a rebobinar. Foi numa dessas visitas que me lembro de ter lido e entendido o primeiro livro da minha vida, atrás do sofá da sala, onde batia um sol, terminei e compreendi o primeiro livro do início ao fim, sem ajuda do k7. Fiquei tão feliz que fui brincar com o cachorro na sequência.

Pulando para mais adiante, já no ensino médio, no auge dos grupos boybands estado-unidenses e músicas internacionais passando na MTV o colégio em que eu estudava ia começar a ofertar um curso de espanhol. Sem nem perguntar a meus pais me inscrevi e consegui uma vaga.

Así empecé a estudiar español y eso se volvió una de las cosas más graciosas que he vivido. Descubrir el mundo por una otra mirada, volver a aprender el nombre de las cosas, caer en las trampas de los cognados, conocer cosas a respecto de la cultura de otros países. Me acuerdo que la primera clase fue como una presentación interactiva sobre los países hispanohablantes y algunas curiosidades a su respecto. Me he divertido mucho y pronto empecé a invertir mucho esfuerzo en aprenderlo. Incluso investigaba cosas a respecto en la biblioteca de la escuela o en el Farol del Saber que hay cerca de mi casa. Tuve dificultades con cuestiones gramaticales como suele pasar con cualquier estudiante que empiece a estudiar una nueva lengua, pero mis clases fueron muy buenas en general.

Mis clases de español tardaran un par de años y me acuerdo de hablar con mis amigos lo máximo posible en la nueva lengua pues algunos de ellos también las tomaban. Redescubrir el mundo detrás de gafas nuevas me hizo pensar si sería posible hacerlo sólo. Un poco antes de terminar mis clases en definitivo me puse a estudiar el inglés. En el principio recogí mis materiales de español a chequear cuales fueron los tópicos que empecé a estudiar español y cómo que yuxtaponiendo una lengua y la otra empecé a intentar traducir las palabras de una lengua a otra. Ello me resultó muy laborioso y pesado al inicio, pero siempre fui un poco stubborn.

Mi opción fue ir a la biblioteca y encontrar una manera que me fuera más sencilla o menos laboriosa de aprender. Una tarde fui al Farol del Saber, yo ya lo hacía con mucha frecuencia, y encontré un libro que creí ser interesante. En esa biblioteca hay una estante de libros que el Farol recibe como donativos por éso ellos no se encuentran junto a los otros que están divididos por secciones. Allí hay de los más distintos asuntos desde literatura hasta física. Encontré pues un libro didáctico de inglés, la primera cosa que hice fue certificarme de que existía el k7 en su bolsillo y para mi suerte lo había. Había también una máscara que tapaba los escritos y dejaba sólo las imágenes a la vista.

Fue rara esa experiencia pues nunca tuve contacto con materiales como ése. Llegada la fecha de retornarlo a la biblioteca, la bibliotecaria me dijo que se trataba de un libro muy viejo y que las personas no lo utilizaban más. Entonces ella me recomendó que llevara una gramática con ejercicios y los testara.

This way was the beginning of my experience learning English. Even though internet was already available I still did not have access to it, only a few years later I would have internet at home. So, I started to study with a grammar book I borrow from the library and a small dictionary I had at home. When I had doubts, I asked my English teacher at school. It was much harder than my Spanish process because I did not have any guidance. There were also some other difficulties due to it, such as the hardness of correction. How could I correct

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

myself? So, when I recognized something I had spoken wrong, mispronounced or misspelled I hit myself depending on how bad I thought the mistake was. After I finished high school, I got a scholarship in a private college, so I started Letras course.

It is interesting that I never quit studying English by myself, but I never thought I knew the language enough. I could never measure my improvement, so I thought (and I still think it sometimes) that I were at the beginner's level (as A1). I spend two years in private college after that I moved into UFPR and then I started to study language from another perspective, in context (sometimes I had some classes just like I had in high school or in private college, but they are not the rule).

I think this was the way I ended up having such linguistic repertoire. I do not know if that characterizes multilingualism, this term is not quite clear to me.